

SUBJETIVIDADE E ESCRITA ACADÊMICA: O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS¹

SUBJECTIVITY AND ACADEMIC WRITING: THE ROLE OF LITERATURE IN THE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS²

Juliana Chaves Farias Ferreira³

RESUMO

Neste estudo, problematiza-se a escrita acadêmica no ensino superior, marcada pela valorização de gêneros consagrados cientificamente e pela dificuldade de expressão singular dos discentes. Busca-se investigar a inserção da leitura de obras literárias no currículo de língua portuguesa, voltado a estudantes de psicologia de uma instituição privada, questionando se tal prática pode influenciar a produção escrita, promovendo autonomia e favorecendo a manifestação de subjetividades. Para tanto, propôs-se a leitura de textos de Clarice Lispector, associada à produção de escritos que refletissem sobre a apropriação do gênero literário pelos participantes. Foram analisados qualitativamente dezessete relatos, à luz de teóricos como Candido (2011), Bosi (2000) e Todorov (2009). Os resultados apontam que a leitura favoreceu a autonomia dos estudantes, constatada pela diversidade de produções — músicas, poemas, contos, cartas — que permitiram reflexões menos engessadas sobre a escrita e suas convenções acadêmicas, além de práticas de intertextualidade e citação. Identificaram-se, ainda, indícios de singularidade, tais como liberdade estética e formal, articulação das leituras às experiências pessoais, reflexões sobre o ato de ler e manifestações da escrita de si. Esses achados reforçam as concepções de Candido (2011) sobre o papel humanizador da literatura e dialogam com Geraldi (1993), que discorre que a ausência de uma concepção significativa de linguagem limita a produção textual discente. Conclui-se que a inclusão da literatura nos currículos de graduação pode ampliar os espaços para a manifestação da subjetividade, criatividade e autoria, contribuindo para a formação de estudantes mais humanos, críticos e expressivos.

Palavras-chave: Escrita acadêmica, Literatura, Antonio Candido, Subjetividade.

ABSTRACT

¹ Trabalho apresentado em formato de comunicação oral no XXIII Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - SMELP, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -FEUSP, 2024.

² Paper presented as an oral communication at the 23rd Seminar on Methodology of Portuguese Language Teaching (SMELP), held at the Faculty of Education of the University of São Paulo (FEUSP), 2024.

³ Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Psicologia, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). É Mestra em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) e Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP, 2008). É professora do Centro Universitário Campo Limpo Paulista – UNIFACCAMP (2018–atual) nos cursos de Letras e Psicologia e servidora pública do município de Louveira/SP (2011–atual). E-mail: juli.chaves@gmail.com

This study problematizes academic writing in higher education, which is marked by the valorization of scientifically established genres and by students' difficulties in expressing singularity. It seeks to investigate the inclusion of literary reading in the Portuguese language curriculum aimed at psychology students at a private institution, questioning whether this practice can influence written production by promoting autonomy and the expression of subjectivities. To this end, the reading of texts by Clarice Lispector was proposed, associated with the production of writings that reflected on the participants' appropriation of the literary genre. Seventeen accounts were qualitatively analyzed considering theorists such as Candido (2011), Bosi (2000), and Todorov (2009). The results indicate that reading fostered students' autonomy, evidenced by the diversity of production songs, poems, short stories, and letters, which enabled fewer rigid reflections on writing and its academic conventions, as well as practices of intertextuality and citation. Signs of singularity were also identified, such as aesthetic and formal freedom, the articulation of reading with personal experience, reflections on the act of reading, and manifestations of self-writing. These findings reinforce Candido's (2011) conceptions regarding the humanizing role of literature and dialogue with Geraldi (1993), who argues that the absence of a meaningful conception of language limits students' textual production. It is concluded that the inclusion of literature in undergraduate curricula can broaden spaces for the expression of subjectivity, creativity, and authorship, contributing to the formation of more humane, critical, and expressive students.

Keywords: academic writing; literature; Antonio Candido; subjectivity.

Introdução

As universidades contemporâneas, organizadas em torno do tripé: ensino, pesquisa e extensão, assumem a responsabilidade de formar profissionais capazes de articular competências técnicas, formação científica e atuação na sociedade. Sendo assim, a aprendizagem universitária vai além da aquisição de conteúdos disciplinares: ela exige, como destaca Severino (2008), um processo permanente de construção do conhecimento, que só se efetiva por meio do desenvolvimento de um espírito científico (Bachelard, 1993) e de uma atitude crítica frente ao contexto social.

No entanto, são visíveis as transformações que as universidades vêm sofrendo na medida em que há aproximação dessas instituições com outros setores da sociedade. De acordo com Chauí (2003), a instituição universitária, historicamente vinculada à formação intelectual e crítica, vem se transformando em uma organização prestadora de serviços, regulada por exigências externas ao trabalho acadêmico. Nesse modelo de "universidade operacional", a lógica do mercado e a velocidade da produção científica fragmentam o espaço do saber e tendem a privilegiar áreas de maior impacto

tecnológico e econômico, em detrimento de outras áreas, como as humanidades. Essa dinâmica, reforçada pelo controle de políticas científicas (Guimarães, 2009), contribui para a marginalização de práticas que poderiam ampliar a experiência intelectual dos estudantes e fortalecer sua formação, como a preterição em incentivos de áreas como as humanidades.

No que tange ao ensino de língua portuguesa nos currículos dos cursos de graduação, os gêneros acadêmicos ocupam a centralidade do ensino, sendo mobilizada por meio de modelos como resumos, fichamentos, resenhas e artigos científicos. Tais práticas, embora fundamentais, deixam um espaço reduzido para experiências de leitura e escrita literária que permanecem restritas, em grande parte, às humanidades. Como observa Larrosa (2003), esse movimento implica uma seleção e hierarquização das formas de escrita consideradas legítimas no ambiente universitário. Consequentemente, os estudantes de diferentes áreas como as ciências exatas, biológicas e da saúde, têm pouca ou quase nenhuma referência à textos literários, capazes de promover reflexões estéticas, éticas e culturais.

A exclusão da literatura do cotidiano acadêmico em nível superior pode limitar a formação integral do estudante, pois, como argumenta Candido (2011), ela constitui um direito humano fundamental, uma vez que possibilita diferentes interpretações, amplia percepções, constrói analogias e promove a intertextualidade. Segundo o autor, existem bens incompreensíveis, pois atendem a necessidades profundas do ser humano necessidades que, caso não sejam satisfeitas, podem resultar em desorganização pessoal e em mutilações de suas capacidades cognitivas. Neste sentido, repensar o lugar da literatura na universidade torna-se uma necessidade: ela contribui para a sensibilidade estética e potencializa a escrita acadêmica, ao abrir espaço para a criatividade, para a subjetividade e para o diálogo com diferentes regimes de conhecimento. Dessa forma, este artigo busca refletir sobre o papel da literatura na formação universitária, discutindo seus impactos na escrita acadêmica e defendendo sua inserção como instrumento de ampliação cultural e intelectual dos estudantes de graduação nas mais diversas áreas de formação.

2 A literatura como direito e resistência

A literatura, vista como um bem incompreensível (Candido, 2011), resiste à contemporaneidade, já que esta é marcada pelo avanço das tecnologias, pela difusão da cultura de massa, pelo progresso desenfreado e pelas epistemologias científicas. Diante dessa tensão, a formação do homem materializada nos currículos dos cursos de bacharelado e licenciatura, parece, cada vez menos, enfatizar o ensino de saberes culturais e estéticos a fim de priorizar a transmissão dos conhecimentos tecnológicos e profissionais. Bosi (2000), destaca que na modernidade a divisão entre trabalho manual e intelectual, aliada ao predomínio da ciência, dos discursos ideológicos e do senso comum domesticado, passou a ocupar o espaço antes reservado às mitologias, ou seja, a ideologia dominante passou a ser responsável por atribuir nome e sentido às coisas. Tal reflexão implica dizer que o que pensamos como “natural” ou “verdadeiro” é resultado de construções ideológicas que se apresentam como universais. Consequentemente, a modernidade não é somente vista como progresso, mas como uma forma de domesticar o pensamento e reduzir a pluralidade de sentidos que antes existia nas mitologias, ou, na literatura. Consequentemente, o “poético tende a sobreviver em um meio hostil ou surdo, que não constitui o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista” (Bosi, 2000 p. 143)

É diante de tal conjuntura que Candido compreende a literatura como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e declara que “não há homem que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2011 p. 174). Segundo o autor, não há equilíbrio social sem a literatura, pois ela é um fator indispensável de humanização que ratifica a pessoa em sua humanidade. Nesse sentido, a literatura não tem como objetivo corromper ou edificar o pensamento vigente de maneira unilateral; ela reúne em si, de forma livre, tanto aquilo que denominamos “bem” quanto o que chamamos de “mal”. Candido afirma que é justamente por carregar essa ambivalência que ela cumpre sua função mais profunda: a de humanizar, permitindo que o indivíduo viva por meio dela a diversidade e a intensidade da experiência humana.

A literatura vista como resistência (Bosi, 2000) e como direito universal (Candido, 2011) tende a se opor ao discurso oficial eurocentrista e abrir espaço para as vozes marginalizadas, ao mesmo tempo que preserva a dignidade do sujeito diante da violência simbólica e material. Assim, a resistência através da leitura literária não se

reduz ao enfrentamento direto, mas manifesta-se em sua capacidade de dar forma ao indizível, de moldar experiências humanas que, de outro modo, seriam silenciadas pelo esquecimento ou pela opressão; dessa maneira, ela cumpre uma função essencial na formação do sujeito. Ao oferecer contato com outras perspectivas de vida, a literatura expande horizontes, possibilita a empatia e fornece instrumentos para compreender a condição humana em sua pluralidade. Para Candido (2011), negar esse acesso seria, portanto, negar parte da própria constituição humana. Pensar na formação do homem é abranger a sua integralidade e instruir seres capazes de lidar com suas próprias frustrações, medos e angústias. É neste ponto que a literatura cumpre seu papel de auxiliar na formação integral, servindo como suporte para as diversas possibilidades de manifestação de si mesmo e de construção da identidade.

Compreendida tanto como armadura de resistência quanto como valor social, a literatura deveria ocupar maior espaço nos cursos de nível superior. Isso porque é nesse estágio da formação acadêmica que se intensifica a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito capaz de contribuir para a sociedade, lidando criticamente com a fragmentação do mundo globalizado e com as relações sociais cada vez mais fluidas da contemporaneidade (Baumann, 2001). Nesse contexto, a proposta de articular a leitura e a produção de conhecimento a partir de uma obra literária mostrou-se especialmente pertinente durante a pandemia de Covid-19. A experiência de uma leitura intimista, que possibilitou certo deslocamento em relação ao caos e à imprevisibilidade do período, favoreceu aos discentes o contato com suas próprias subjetividades. Tal processo, mediado pela escrita, abriu caminho para escolhas estilísticas mais pessoais no uso da linguagem e para uma reflexão mais crítica acerca das influências da leitura em sua própria expressão.

3 A metodologia da pesquisa

As investigações presentes neste artigo partiram de aulas de língua portuguesa, mais especificamente, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC em uma instituição privada. No contexto da proliferação massiva do vírus Sars Covid 2, que culminou em uma pandemia mundial e no isolamento social, as instituições de ensino foram obrigadas a disponibilizar aulas remotas e a manter a rotina educacional em meio às angústias provocadas pelo período e ao contexto fúnebre. A fim de proporcionar

uma interlocução entre escrita acadêmica e literatura, os discentes do curso de psicologia matriculados em uma instituição privada, em um total de 49 alunos, foram desafiados pela ministrante do curso a incluir a leitura literária entre os textos da disciplina de TCC e apresentar trabalhos finais inspirados na obra de Clarice Lispector. A escritora foi escolhida por desbravar o fluxo de consciência humana e tratar, através de suas personagens, de temas do cotidiano, da vida de pessoas simples e de reflexões intimistas; além disso, sua obra é repleta de tramas psicológicas e reviravoltas que são construídas através do conceito de epifania. Tal proposta possibilitou a criação de um blog da turma com o intuito de apresentar e publicizar seus textos, cujos gêneros se mostraram bastante diversificados, englobando desde a criação de músicas baseadas no romance, até poemas, cartas e contos, entre outros.

Com o objetivo de realizar uma análise qualitativa dessas produções, foram selecionados 17 excertos publicados no blog denominados “relatos”. Neles, foi possível identificar marcas de subjetividade dos estudantes, bem como reflexões sobre o próprio ato de leitura. Esses relatos constituíram o corpus da pesquisa e foram examinados de forma analítica. Assim, adotou-se a metodologia do estudo de caso, que permitiu compreender em profundidade, tanto os escritos produzidos pelos estudantes, quanto o contexto de sua produção. Neste tipo de pesquisa, ao invés de recorrer a grandes amostras de textos, a investigação concentrou-se em casos específicos, nos quais se destacou a influência da literatura na escrita dos discentes.

4 A influência da literatura: análise das produções dos estudantes

A partir da análise dos relatos produzidos pelos estudantes, foi possível identificar a emergência de alguns aspectos linguísticos e discursivos que se destacaram em relação aos posicionamentos normativos tradicionalmente circulantes na universidade. Entre eles, sublinharam-se: a ampliação da liberdade estética e formal na escrita, a contextualização das leituras a partir das vivências pessoais dos discentes, a construção de relações intertextuais, o exercício mais consciente das práticas de citação e, ainda, a elaboração de reflexões acerca do impacto da leitura no próprio processo de escrita. Tais constatações mostraram-se importantes, na medida em que permitiram compreender que a leitura literária exerceu influência significativa na escrita acadêmica,

uma vez que ela mobilizou recursos linguísticos e discursivos, bem como potencializou a autoria, a reflexividade e o engajamento do sujeito na tarefa de escrever.

Liberdade temática e formal:

Em uma primeira análise, é importante destacar a diversidade de gêneros textuais apresentados pela turma e expostos no blog. Tais estruturas variavam entre cartas, poemas, relatos, bilhetes, músicas e contos. Por se tratar de um curso de psicologia que estudava a escrita acadêmica, essas produções mostraram-se bastante significativas a medida em que elas apontam para gêneros textuais nos quais é possível identificar uma dada expressão individual. De acordo com Bakhtin (2003), a literatura oferece uma ampla gama de modos para que a individualidade se manifeste, pois, a singularidade da voz do autor tende a ser central na construção do texto. Entretanto, os gêneros considerados padronizados como os relatórios técnicos, os documentos oficiais, os trabalhos de conclusão de curso, entre outros; limitam a possibilidade de manifestação da individualidade, pois a ênfase recai na clareza, objetividade e uniformidade:

Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes; se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades. As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada. (Bakhtin, 2003 p.4)

Assim, conforme postula Bakhtin (2003), nos gêneros literários o estilo não é um elemento acessório ou secundário. Ele integra o próprio empreendimento enunciativo, isto é, o modo de dizer faz parte do sentido do que é dito. Diferentemente de gêneros mais padronizados (como textos técnicos ou científicos), a literatura pressupõe que o autor se inscreva no texto por meio de escolhas estilísticas mais subjetivas. Neste sentido, evidenciou-se maior liberdade temática e formal por parte dos estudantes, que escolheram escritos que se distanciavam daqueles que estavam habituados a ler e escrever na universidade, ou seja, os gêneros acadêmicos. Ao optarem por modelos mais abertos à criatividade e à experimentação discursiva, os discentes puderam

explorar diferentes modos de se posicionar no discurso, exercitando marcas de estilo próprias e experimentando um espaço de enunciação que possibilitou maior expressividade.

Contextualização com as vivências pessoais:

Os estudantes, ao escreverem suas produções, fizeram contextualização com o período pandêmico. Vejamos os textos nos quais sobressaíram-se tal contextualização:

Relato 1

Sinto um sentimento fúnebre no ar. Muitos perderam empregos e familiares e sonhos foram adiados. Em meio a tantas perdas, acabamos perdendo até nós mesmos. Fomos todos colocados no estado em que mais temos dificuldades de sair, o luto. “A arte de abandonar não foi ensinada a ninguém”

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 2

“A pandemia ainda está sendo um momento com uma diversidade de sentimentos que nos vem à tona no dia a dia e foi difícil para manter a saúde mental em dia, visto que, em todo lugar, víamos notícias ruins, mortes, onde não víamos muita esperança. Então a leitura serve como um refúgio, um momento para espairecer, entrar em um novo mundo, um novo contexto, uma nova história diferente da nossa”

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Nos relatos 1 e 2 é possível identificar a função humanizadora da literatura, que se manifesta quando o leitor estabelece uma ponte entre suas vivências pessoais e a experiência estética possibilitada pelo texto literário. De acordo com Candido (2011) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p.182).

O relato 1 aprofunda a dimensão existencial e afetiva da experiência pandêmica, destacando o impacto coletivo e individual das perdas. O texto mobiliza um tom fúnebre que expressa o peso do luto pela morte propriamente ocorrida e, além disso, pela ruptura de projetos, sonhos e identidades, ou seja, as perdas simbólicas. A formulação “acabamos perdendo até nós mesmos” sugere um esvaziamento subjetivo, uma dissolução daquilo que sustenta o indivíduo em sua continuidade no tempo. A literatura, neste contexto, aparece de forma indireta, mas fundamental: a frase final – “A arte de abandonar não foi ensinada a ninguém” – carrega uma força poética que remete ao caráter humanizador da linguagem literária. Por meio da metáfora, o sujeito consegue

expressar aquilo que é difícil traduzir em palavras cotidianas: a dificuldade universal de lidar com a perda e com a ausência de preparo para o luto.

O relato 2 expõe a função da literatura que permite tanto o distanciamento da realidade, quanto a construção de sentidos e a ampliação de horizontes de experiência. O contato com histórias distintas e da narrativa ficcional contribui para a resignificação da própria realidade, oferecendo alento e esperança onde o cotidiano real parecia dominado por incertezas. Neste ponto a literatura amplia o senso de pertencimento em um contexto histórico e situado, pois há a referência à coletividade

É nesse cenário que a literatura surge como um espaço de resistência simbólica: a leitura é descrita como um “refúgio”, um recurso para se distanciar, ainda que momentaneamente, da realidade presente. O ato de ler possibilita entrar em outro mundo, em outra narrativa, diferente da própria, funcionando como uma forma de reelaborar a própria existência. Essa forma de abordar a escrita é raramente encontrada nos cursos de graduação. Todorov (2009) denuncia que a tradição acadêmica não costuma reconhecer a literatura como expressão de uma forma de pensar e de sentir, nem tampouco como um modo de interpretar a realidade. No entendimento de Todorov (2009, p. 76):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurda. (Todorov, 2009 p.76)

Segundo a autora, a escola e a universidade colocam a literatura em perigo ao propor formas reducionistas de análises estruturais, de estudos sobre a crítica literária, ou da redução da formação direcionada no aprendizado das escolas literárias, isto é, o acesso à literatura é mediado pela forma disciplinar e institucional. “Para esse jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, o homem, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (Todorov, 2009 p.10)

Construção de intertextualidade:

Nas produções dos discentes identificou-se a prática da intertextualidade, ainda que a professora não tenha ministrado, no período das aulas do curso, tal recurso de escrita. Deste modo, manifestou-se de modo espontâneo marcas de relações dialógicas com outros escritos. Vejamos como isso procedeu nos relatos dos estudantes:

Relato 3

Afinal, o que é felicidade? Veio em minha memória o dito popular: Felicidade é bom, mas dura pouco”. É um sentimento que queremos que dure e nunca acabe. Às vezes, *ela aparece clandestinamente, assim como no conto de Clarice Lispector*

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 4

As problemáticas servem para o nosso crescimento; assim como a menina que não perdeu a esperança de pegar o livro que ela tanto queria para ler e persistiu todos os dias em busca do que almejava, até que conseguiu conquistar seu objetivo. Essa pequena conquista foi a maior felicidade para ela, onde se sentiu orgulhosa e assim devemos ser em nossas vidas, ficarmos orgulhosos de nossas pequenas conquistas e *buscar nossa felicidade clandestina*, não perder a esperança nos nossos sonhos e nem na vida e lembrar que terá sempre pessoas para nos ajudar com *as pedras no caminho*, não estamos sozinhos

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 5

Há por um acaso, o anseio *em se tornar estrela*? Ou converter-se em célebre personagem de sua própria história?

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 6

A hora da estrela chegará sem tardar, para todos, e antes que se fechem as cortinas, e que as luzes se apaguem, apenas faça o que te impulsiona, que te faz feliz, seja o autor e trilhe sua jornada

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Foi possível observar, nos relatos de 3 a 6, a presença de intertextualidade com os livros *Felicidade Clandestina* e *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, bem como com o poema de Carlos Drummond de Andrade. De acordo com Guimarães, a intertextualidade pode ser entendida como o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzi-lo de forma mais literal, seja para transformá-lo criativamente. Nos excertos analisados, os estudantes recorreram especialmente ao

recurso da alusão, isto é, uma forma de intertextualidade e interdiscursividade que se caracteriza por uma referência menos explícita, demandando do leitor uma bagagem cultural que possibilite o reconhecimento do texto aludido. Expressões como “A hora da estrela chegará sem tardar”, “anseio e torna-se estrela?” ou “buscar a nossa felicidade clandestina” exigem a ativação da memória discursiva do leitor, que precisa relacionar tais enunciados às obras *A Hora da Estrela* e *Felicidade Clandestina*, ambas de Lispector. De modo semelhante, no trecho “lembrar que terá sempre pessoas para nos ajudar com as pedras no caminho”, há uma alusão ao célebre poema de Drummond, “No meio do caminho”. Já no relato 3, identifica-se uma menção direta à autora Clarice Lispector, configurando, nesse caso, uma intertextualidade explícita pela referenciação nominal ao autor da obra evocada.

Nos excertos analisados, a teoria de Authier-Revuz (2004) contribui para aprofundar a análise, ao mobilizar o conceito de heterogeneidade enunciativa para compreender a circulação das vozes no discurso dos estudantes. Segundo a autora, a heterogeneidade manifesta-se de duas formas principais: a heterogeneidade mostrada, que ocorre quando o discurso de outrem pode ser identificado na superfície textual por meio de marcas linguísticas, como aspas, itálico, entonações ou comentários, permitindo delimitar de maneira clara a presença da voz do outro; e a heterogeneidade constitutiva, que se apresenta quando essa voz não é linguisticamente localizável, mas se inscreve na linguagem de forma difusa, já que todo enunciado é atravessado por discursos anteriores. Ao relacionar esses conceitos às produções analisadas, percebe-se que os estudantes mobilizam tanto estratégias de explicitação da voz alheia, como no relato que nomeia Lispector, quanto modos de evocação indireta e alusiva, que exigem do leitor a ativação de conhecimentos prévios. Assim, intertextualidade e heterogeneidade, embora distintas, revelam-se complementares para compreender a maneira como os textos acadêmicos feitos pelos estudantes dialogam de maneira lógica e intencional com suas leituras prévias.

Práticas de citação

As práticas de citação observáveis nos escritos dos estudantes foram além das convenções formais dos marcadores discursivos referenciais na escrita acadêmica, tais como: De acordo com, Segundo X, Conforme X. Influenciados pela leitura estética, os

estudantes optaram por formas explícitas de referência mais alinhadas com seus propósitos de escrita. Vejamos:

Relato 7

E continuo na busca de mim pela fantasia que, *como disse Clarice: “Faça de mim outra que não eu mesma”*

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 8

Para aquele que está lendo, desejo que se cure de tudo aquilo que não conta a ninguém e que a irrelevância não o canse! *Assim como minha amiga Clarice já havia dito: “tenho tanta vontade de ser corriqueira e um pouco vulgar e dizer: a esperança é a última que morre”.*

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 9

Já como citava minha inspiradora Clarice Lispector, “é curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo”.

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Nos trechos analisados, observa-se que os estudantes recorrem à citação direta de Clarice Lispector como estratégia de construção de sentido e legitimação de seus próprios enunciados. O uso sistemático das aspas marca a presença explícita da voz alheia e, ao mesmo tempo, a referência é reforçada por expressões como “como disse Clarice”, “minha amiga Clarice já havia dito” e “como citava minha inspiradora Clarice Lispector”. Esses recursos evidenciam a preocupação em atribuir autoria aos fragmentos literários, demonstrando consciência de que o discurso mobilizado pertence a outro sujeito enunciator.

As práticas de citação identificadas não se restringem a uma mera reprodução mecânica da voz de Lispector. Ao contrário, envolvem operações discursivas que se aproximam das chamadas atividades epilinguísticas (Geraldí, 2000), isto é, processos em que o sujeito manipula e reflete sobre a linguagem para adequá-la a seus objetivos de comunicação. Nesse sentido, destacam-se algumas operações relevantes. Primeiramente, a reformulação enunciativa, observada no modo como os estudantes

introduzem as citações por meio de verbos e de marcadores de atribuição (“disse”, “já havia dito”, “citava”), criando um espaço de mediação entre sua voz e a voz literária.

Além disso, ocorre um movimento de reconfiguração relacional, perceptível em expressões como “minha amiga Clarice” ou “minha inspiradora Clarice Lispector”, que deslocam a escritora do campo da autoridade literária para uma esfera de proximidade subjetiva. Esse gesto epilinguístico ressignifica a palavra do outro, atribuindo-lhe novos efeitos de sentido no interior do texto estudantil. Observa-se, além disso, a realização de operações de encaixe discursivo, pois os fragmentos citados não aparecem isolados, mas integrados à tessitura textual dos alunos, funcionando como prolongamento de suas reflexões pessoais ou como ilustração de desejos dirigidos ao leitor.

Por fim, é importante notar que a seleção dos trechos de Lispector aponta para uma atividade de interpretação, na medida em que os estudantes elegem passagens que dialogam diretamente com sua própria intenção discursiva, operando uma leitura seletiva e significativa do texto literário. Essa escolha não é neutra, mas pressupõe consciência sobre os efeitos de sentido que emergem ao transpor a citação para um novo contexto enunciativo.

Dessa forma, as práticas de citação observadas revelam um movimento de autoria em formação: ao mesmo tempo em que se apoiam na autoridade da voz literária, os estudantes realizam atividades epilinguísticas que lhes permitem apropriar-se da palavra do outro e reinscrevê-la em seu próprio discurso. Assim, a intersecção entre citação e atividades epilinguísticas contribui para compreender como os sujeitos em formação constroem sua escrita acadêmica e conscientemente estreiam a negociação entre vozes.

Reflexões sobre o ato de leitura

Os excertos produzidos pelos estudantes denunciaram, de maneira espontânea, uma autorreflexão sobre a experiência da leitura literária. Nesses trechos, é possível identificar o efeito positivo dessa leitura, que se apresenta como uma ferramenta capaz de favorecer a expressão de suas subjetividades:

Relato 10

<i>Pessoalmente, acredito que a leitura do conto despertou uma certa curiosidade a respeito de como a observação é inerente ao ser humano. Como somos capazes de identificar no outro, a</i>
--

dor, a agonia, a solidão, a imagem sofrida do tempo. *O que o outro desperta em nós?* O que sabemos a respeito da pessoa que observamos como no caso do conto

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 11

Permaneço lendo, buscando na arte, uma forma de me manter firme e para que minha vida continue

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 12

A leitura deveria ser mais comum na vida de todo ser humano, pois o mundo que estamos hoje, é apenas vídeos, internet, fofocas, notícias ruins, e quase ninguém mais se pega viajando nas aventuras de contos e histórias que encontramos nos livros. A leitura é importante para tudo, desde a conexão com você mesma, até para o aprendizado e escrita

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

No relato 11, ao afirmar que “a leitura do conto despertou uma certa curiosidade a respeito de como a observação é inerente ao ser humano”, o estudante sugere que a literatura possibilita o exercício da empatia e da alteridade. Candido (2011) destaca que, ao nos colocar em contato com a dor, a agonia e a solidão do outro, a literatura cumpre uma função humanizadora, permitindo-nos reconhecer a condição humana em sua complexidade. A pergunta “o que o outro desperta em nós?” ecoa a reflexão já trazida por Candido (2011) sobre a capacidade da arte de nos deslocar de nós mesmos e nos fazer experimentar a vida do outro como experiência própria.

No relato 12, a literatura é associada à resistência subjetiva e à preservação da vitalidade: “Permaneço lendo, buscando na arte, uma forma de me manter firme e para que minha vida continue”. Neste trecho, observa-se o que Candido (2011) define como função existencial da literatura, que fornece o prazer estético e a sustentação emocional e psicológica diante das adversidades da vida. A leitura, portanto, é apresentada como um recurso de sobrevivência simbólica, uma prática que humaniza e fortalece o sujeito.

Já no relato 13, a ênfase recai sobre a importância da leitura no mundo contemporâneo: “A leitura deveria ser mais comum na vida de todo ser humano...”. O estudante parece criticar a superficialidade do consumo midiático atual e reafirma a relevância da literatura como prática de conhecimento, imaginação e autodescoberta. Essa fala converge com a defesa de Candido (2011) e de Todorov (2009) de que a literatura deve ser acessível a todos, sem restrição de classe ou condição social, pois sua

função é inseparável do processo de educação e de emancipação humana. A afirmação de que a leitura é essencial “desde a conexão com você mesma, até para o aprendizado e escrita” articula tanto a dimensão subjetiva quanto a formativa da literatura, reconhecendo-a como mediadora da construção de identidade e saber.

Os excertos analisados confirmam, na prática, o princípio de que a literatura é um direito universal e indispensável ao ser humano. Ela desperta a sensibilidade, promove a alteridade, sustenta emocionalmente o sujeito e constitui uma ferramenta de formação intelectual e cultural. Ao refletirem sobre a importância da leitura em suas vidas, os estudantes reafirmam o papel humanizador da literatura, aproximando suas experiências daquilo que Candido entende como “condição para a plenitude da humanidade”.

Escrita de si e subjetividade:

Nos materiais produzidos pelos estudantes foi possível identificar um aspecto da escrita que privilegia o eu lírico, manifestando-se em uma autorreflexão de si próprio durante a experiência da leitura. Ao se reconhecerem nas personagens, os estudantes se abrem para uma outra dimensão de si, engajando-se em um processo de ressignificação de suas próprias histórias e de outras possibilidades de ser no mundo:

Relato 13

A leitura serve como um refúgio, um momento para esporecer, entrar em um novo mundo, um novo contexto, uma nova história *diferente da nossa*

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 14

Em meio a tantas perdas, *acabamos nos perdendo até nós mesmos*

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 15

Continuo na busca de mim pela fantasia que, como disse Clarice: Faça de mim outra que não eu mesma

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 16

Muitos questionamentos se manifestam ao perguntarmos: *quem sou eu?*

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Relato 17

Esta vai para você, que ainda não sabe, porém saberá. Quão atormentada está, nessa busca incessante *de se conhecer*?

Fonte: Materiais de pesquisa (itálico nossos)

Os relatos de 13 a 17 mostram que o contato com a literatura se configura como um espaço de reflexão e elaboração subjetiva, em que a escrita de si se entrelaça à personagem de ficção. Expressões como “*A leitura serve como um refúgio, um momento para espairar, entrar em um novo mundo, um novo contexto, uma nova história diferente da nossa*” revelam que a leitura literária permite ao sujeito ampliar sua percepção de mundo e, ao mesmo tempo, como possibilidade de repensar a própria existência. Desta maneira, se observa a ideia de que o contato com a narrativa estética possibilita ao sujeito tomar consciência de suas dúvidas e indagar-se sobre a constituição de seu eu poético por meio do ato da escrita.

Nos trechos em que emergem enunciados como “*Em meio a tantas perdas, acabamos nos perdendo até nós mesmos*” ou “*Muitos questionamentos se manifestam ao perguntarmos: quem sou eu?*”, percebe-se a dimensão de um sujeito autobiográfico que reflete sobre suas vivências e projeta outras possibilidades de si. A literatura, nesse sentido, atua como dispositivo de ressignificação da linguagem, permitindo ao estudante transformar experiências individuais em linguagem estética. Assim, ao elaborar o sofrimento ou a busca identitária por meio da escrita, o sujeito ao escrever reflete sobre sua história de vida. Esse movimento se torna ainda mais evidente quando os estudantes recorrem diretamente à voz de Clarice Lispector, como em “*Continuo na busca de mim pela fantasia que, como disse Clarice: ‘Faça de mim outra que não eu mesma’*”. Trata-se de um gesto intertextual que evidencia a incorporação da palavra do outro como forma de nomear sentimentos e dar corpo à experiência subjetiva. Nesse ponto, a intertextualidade amplia os recursos expressivos e fortalece a posição enunciativa do estudante enquanto sujeito estético que se constitui em diálogo com a tradição literária.

Por fim, frases como “*Esta vai para você, que ainda não sabe, porém saberá. Quão atormentada está, nessa busca incessante de se conhecer?*” marcam a liberdade do sujeito enquanto produtor de linguagem. A escrita deixa de ser mero exercício acadêmico para tornar-se ato criativo, em que o eu se projeta, interpela o outro e se reinscreve poeticamente. Nessa perspectiva, a história de vida do sujeito é

potencializada pela linguagem estética, pois a literatura abre um espaço simbólico em que a subjetividade se manifesta, se reinventa e se reconhece em constante movimento.

Portanto, os relatos analisados demonstram que a leitura literária e a escrita de si estão profundamente articuladas: ao mesmo tempo em que a literatura oferece repertório estético para a expressão, ela tem o potencial para proporcionar liberdade criativa e crítica, permitindo que os sujeitos reflitam sobre suas histórias, ressignifiquem suas experiências e experimentem novas formas de existência pela palavra. De acordo com Candido: “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (Candido, 2011 p.179)

5 Considerações finais

A análise dos relatos mostrou que a literatura, quando inserida no espaço acadêmico, constituiu-se como um dispositivo importante para a formação dos estudantes, pois ampliou a compreensão de si e do outro, ao mesmo tempo em que fomentou a criatividade, a criticidade e a sensibilidade estética. No entanto, a presença da literatura nos currículos de graduação ainda enfrenta tensões, sobretudo, diante da centralidade da escrita acadêmica e de seus gêneros hegemônicos. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o lugar da literatura como prática discursiva que dialoga com, mas também ultrapassa as convenções formais da escrita universitária.

À luz de Larrosa (2003), é possível compreender que a escola e a universidade selecionam determinados gêneros discursivos e os institucionalizam como legítimos, restringindo a produção textual dos estudantes a modelos considerados “adequados”. Tal processo limita a circulação de outras formas de expressão, entre elas a literária, que poderia ampliar as possibilidades enunciativas dos sujeitos, como observado nos relatos. A abertura para a literatura no espaço acadêmico, portanto, não significa abandonar a escrita científica, mas reconhecer que a heterogeneidade dos gêneros é constitutiva da linguagem e que a formação crítica requer a apropriação plural desses discursos.

Desta forma, dialogando com Freire (1987), é preciso reafirmar que o direito à palavra inclui o direito ao exercício estético da linguagem. A literatura, enquanto experiência de leitura e de escrita, possibilita que o estudante se reconheça como sujeito da palavra, elaborando sua visão de mundo e sua identidade em diálogo com os textos.

Tal perspectiva resiste a uma lógica instrumental da escrita acadêmica, que reduz o estudante a um reprodutor de normas e conteúdos, em vez de possibilitar sua participação ativa com o uso da criatividade e de testar outras formas de vivenciar no mundo. Geraldi (2000) reforça essa compreensão ao afirmar que a linguagem é lugar de constituição de relações sociais e de constituição dos sujeitos. Dessa forma, o contato com a literatura no espaço universitário amplia, não apenas as competências linguísticas, mas também o horizonte de sentidos e de experiências, possibilitando que os estudantes se construam como sujeitos de linguagem, capazes de transitar entre a objetividade acadêmica e a subjetividade estética.

Portanto, o presente artigo pretende ser um manifesto que reforça a importância da inclusão da literatura nos currículos de graduação. Essa não deve ser compreendida como mero adorno cultural, mas como prática indispensável à formação dos estudantes. Como potencializadora da escrita acadêmica, a literatura cria um espaço de diálogo entre racionalidade e sensibilidade, teoria e experiência, objetividade e subjetividade, permitindo que os estudantes, não apenas dominem os gêneros científicos, mas se reconheçam como sujeitos plenos de linguagem, em sua dimensão crítica, criativa e humana.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a Transparência e a Opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: http://www.corais.org/sites/default/files/13b_authier-revuz_-. Acesso em: 15 jun. 2006.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, set./dez. 2003

- FERREIRA, J. C. *projeto leitura como promoção da vida* disponível em <https://metodologiapesquisa.wixsite.com/setembroamarelo> acesso em 03.09.2025
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*, São Paulo: Ática, 2000.
- GUIMARÃES, E. Linguagem e Conhecimento: Produção e Circulação da Ciência. *Revista Rua*, Campinas, v. 12, n. 15, nov. 2009.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e realidade*, jul./dez. 2003.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Tereza Coelho. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebido em 25/10/2025

Aceito em 20/12/2025